

Führungskräfte-Training als Organisationsentwicklung

Franz, Hans-Werner

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Franz, H.-W. (2007). Führungskräfte-Training als Organisationsentwicklung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 30(1), 103-116. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38869>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Führungskräfte-Training als Organisationsentwicklung

Hans-Werner Franz

Einleitung

Führungskräfte (nicht nur) der mittleren Ebene in Klein- und Mittelunternehmen (KMU), häufig aber auch größerer und großer Unternehmen, sind meist in ihre Position gekommen, weil sie fachlich überzeugt haben. Je nach Qualifikations- und Erfahrungshintergrund haben sie gelernt, fachlich-technische Prozesse, vielleicht auch noch die damit verbundenen Arbeitsprozesse, oder kaufmännische Abläufe zu organisieren. Viele von ihnen haben aber nie, zumindest nicht systematisch, gelernt, wie man Menschen „organisiert“, die im Vollzug solcher Prozesse zusammenarbeiten. Angesichts sich rasch verändernder Umweltbedingungen, sei es auf Märkten oder ausgelöst durch technische Innovationen, stehen sie jedoch immer wieder vor der Herausforderung, mehr oder minder weitreichende Veränderungsprozesse kompetent zu steuern, bei denen komplexe Interessengefüge angestastet und neu gestaltet bzw. ausgehandelt werden müssen. Sie haben in aller Regel allerdings nie gelernt, solche Prozesse als komplexe Gestaltungs- und Lernprozesse anzugehen, zu planen und zu führen. Je nach Unternehmensgröße und Ausprägung der Arbeitsteilung im Unternehmen haben sie oft mehrere Funktionen inne und kaum oder keine Zeit, an einer einschlägigen Weiterbildung teilzunehmen. Häufig kann oder will ihr Unternehmen die Kosten dafür nicht leisten – und bezahlt nicht selten mit weitaus höheren Transaktionskosten für die Fehler, die ohne entsprechende Führungskompetenzen gemacht werden.

Hier soll nun ein integrierter Lern- und Praxis-Ansatz von Führung, Organisationsentwicklung und Lernen in KMUs vorgestellt werden, der über einen Zeitraum von mehreren Jahren entwickelt und in unterschiedlichen Kontexten erprobt worden ist.

Der theoretische Kontext dieses Ansatzes

Theoretisch und methodisch bezieht sich dieser integrierte Ansatz „Lernende Organisation“ auf ein systemisches Organisations- und Organisationsentwicklungsverständnis, konstruktivistische Lernarrangements und das Konzept des Handlungslernens (Franz 2003). Im Gegensatz zur allgegenwärtigen Anlernphilosophie des „*learning by doing*“ verfolgt der hier vorgestellte Ansatz vorrangig eine Logik des Tuns durch Lernen („*doing by learning*“), bei der alle verwendeten Instrumente vor diesem theoretisch-methodischen Hintergrund entwickelt und eingesetzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass einzelne Menschen, Gruppen von Menschen und Organisationen auf sich selbst bezogene Systeme sind, die nur dann lernen, wenn sie von Herausforderungen der schon genannten Art, d. h. relevanten Anforderungsveränderungen von außen, dazu gezwungen werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich von intentionalen Lernprozessen sprechen, deren Ziel es ist, die ge-

stellten Herausforderungen im Sinne des Unternehmenserfolgs zu bestehen. Lernen lässt sich daher als Verbesserung der Fähigkeit oder Kompetenz definieren, solchen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Dabei ist es - im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses - allein der Lernende, der darüber entscheidet, was unter bestimmten Bedingungen als zu lernen, gelernt und erfolgreich (viabel) anzusehen ist (Glaserfeld 1998, S. 19). Ein Führungskräfte-Lernarrangement verlangt daher das Angebot anschlussfähiger Lernsituationen, in denen Gelegenheit besteht, die vorhandenen Vorstellungen von Einzelnen, Gruppen oder einer ganzen Organisation in relevanten Teilen zu verändern. Dabei sollen neue Wege zur Bewältigung von Veränderung, zur Problemlösung, des Findens und Umsetzens von Handlungsstrategien und -methoden entwickelt, erprobt und bewertet werden. Anders formuliert: Es sollen sinnvolle und bedeutsame Situationen erfahrungsgeleiteten Lernens geschaffen und genutzt werden.

In diesem Rahmen wird Wissen weniger als „Wahrheit“ denn als verbesserungsfähige Ressource und Lernen als organisierter Prozess der Dekonstruktion und Re-Konstruktion vorhandenen Wissens statt als Lehre oder Unterricht verstanden. Ein wichtiges Mittel, um solche Lernprozesse zu arrangieren, besteht darin, sogenannte „Praxisgemeinschaften“ (Wenger 1998; Lave/Wenger 1991) zu stimulieren und in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Bei dem hier vorgestellten Projektbeispiel geschieht die lose strukturelle Kopplung (Kurtz 2002, S. 887) zwischen lernenden Handelnden auf mehreren Ebenen: zwischen Einzelnen, die für verschiedene Unternehmen stehen, sowie zwischen Einzelnen, die innerhalb ihres Unternehmens für Abteilungen stehen, schließlich innerhalb der beteiligten Gruppen. Systeme streben stets nach ihrer Reproduktion, ihrem Überleben. Nach dem hier zugrunde gelegten Begriffsgebäude der „Lernenden Organisation“ ist es Aufgabe des Managements, ihre Organisation dahin zu führen, dass sie sich als „community of performance“, als Leistungsgemeinschaft, versteht. Entscheidende Differenz ist die kollektive Zielgerichtetheit des Lernens, die durch die spezifischen Umfeldbedingungen und den ökonomischen Erfolgszwang determiniert wird. Folglich sind Lernangebote und -situationen für Führungskräfte dann sinnvoll und bedeutsam, d. h. anschlussfähig, wenn sie in deren Sicht dazu geeignet sind, wahrgenommene Probleme, Mängel oder Engpässe so zu verändern, dass eine neue, Erfolg versprechende Wirklichkeit geschaffen werden kann.

Angemerkt sei, dass im Verlaufe eines so konzipierten Lernens viele analytisch angelegte und verstandene Theoriesätze zu Grundlagen normativen Denkens werden und daher auch so formuliert werden (müssen).

Der Forschungs- und Entwicklungskontext

Diese Fallstudie geht auf ein Projekt mit neun kleinen und mittleren Unternehmen in und um Bielefeld in den Jahren 2000 bis 2003 zurück.¹ Was im Jahr 2000 als ‚Projekt‘ begann, ist nach Ende des Projekts als selbsttragendes Netzwerk von Unternehmen unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit und damit als wirkliche „community of practice“ mit dem Ziel fortgesetzt worden, den als anregend und bereichernd erfahrenen Lern- und

1 Das Opti.net-Projekt wurde von Arbeit und Leben Bielefeld koordiniert und vom Europäischen Sozialfonds, dem Land Nordrhein-Westfalen sowie den beteiligten Unternehmen mitfinanziert.

Austauschkontext zu erhalten und die gemeinsame Reflexion über Organisations- und Personalentwicklung fortzusetzen. Bei acht der neun Unternehmen der Fallstudie handelte es sich um mittelgroße Betriebe mit 50 bis 250 Beschäftigten; das neunte war ein Großunternehmen, das zu Beginn ca. 2.000 Mitarbeiter inner- und außerhalb Deutschlands hatte. Keines der beteiligten Unternehmen hatte weniger als 50 Beschäftigte. Im Unterschied zu kleinen Unternehmen (mit weniger als 50 Mitarbeitern) haben mittelgroße Unternehmen schon weitaus öfter eine Funktion, die für Aus- und Weiterbildung bzw. Personalentwicklung zuständig ist, auch wenn es sich dabei meist um eine Person handelt, die daneben auch noch weitere innerbetriebliche Funktionen wahrnimmt. Mit Ausnahme eines Unternehmens, eines Automobilhändlers, gehören alle beteiligten Unternehmen dem produzierenden Gewerbe an und sind zugleich produktionsnahe Dienstleister. Ihre Hauptprodukte und -dienstleistungen sind: Metalltüren verschiedenster Spezifikationen samt Montage, Backöfen für Großbäckereien samt Montage und Anfahren, Laserbelichtungsmaschinen für den Zeitungsdruck (laser-based computer to plate, CTP) sowie Workflow-Steuerungen und -Verfahren; Damenoberbekleidung der gehobenen mittleren Preisklasse. Die Unternehmen verfügen über sehr unterschiedliche technische Verfahren.

Sie beteiligten sich an dem Projekt, dessen Ziel es war, Weiterbildungsbeauftragte für Bildungsbedarfsanalysen zu qualifizieren und, darauf aufbauend, passgenaue Weiterbildungen anzubieten, weil sie unter dem Druck verschärfter nationaler oder internationaler Konkurrenzbedingungen die Notwendigkeit erkannt hatten, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezielter und besser für sich rasch ändernde Marktanforderungen weiterzubilden. Hier nur zwei Beispiele:

- Wie findet ein Weltmarktführer für die Entwicklung und Herstellung von Laser-Belichtungsanlagen einen (oder mehrere) Weiterbildner für seine Installations- und Servicetechniker, wenn es ihm nicht gelingt, exakt zu beschreiben, welche Kompetenzen diese Spitzentechniker benötigen? Die meisten dieser hochspezialisierten Techniker im Außeneinsatz haben ursprünglich eine Ausbildung als Mechaniker genossen; heute müssen sie Computer gestützte Kalibrierungen durchführen und sollen optische Parameter von CTP-Anlagen unter Verwendung mathematischer Modelle und Laptops einstellen, statt wie bisher Schrauben und Regler auf der Basis von Versuch und Irrtum zu justieren.
- Wie bewältigt einer der in Deutschland führenden Hersteller von Feuerschutztüren die Einführung statistischer Prozesssteuerung (SPC) in der Produktion mit einer Mannschaft, die überwiegend aus Mechanikern und Spezialeschweißern besteht, wenn zuvor keine Bildungsbedarfsanalyse durchgeführt worden ist, die diese an der Bedarfserhebung konstruktiv beteiligt?

Opti.net benutzte für diese Aufgabe ein innovatives Projekt-Design, das die Sozialforschungsstelle Dortmund für den Einsatz in solchen Projekten zwischen Wissenschaft und Praxis entwickelt hat. Der Projektrahmen umfasste vier kooperierende lokale Netzwerke, die von dem gewerkschaftsnahen Verein Arbeit und Leben mobilisiert und koordiniert wurden. Dabei handelte es sich erstens um ein für dieses Projekt neu gebildetes Netzwerk von Unternehmen, die aus den oben genannten Gründen an Methoden und Instrumenten der Bildungsbedarfsanalyse interessiert waren. Zweitens gehörte dazu ein Netzwerk spezialisierter systemischer Berater, die zuvor nur sporadisch zusammengearbeitet hatten, mit der

Sozialforschungsstelle als Leitinstitut. Drittens wurde ein existierendes Netzwerk von Weiterbildungsträgern einbezogen, die bereit waren, ihre Weiterbildungsangebote passgenau auf die spezifischen Anforderungen der beteiligten Unternehmen und der sie begleitenden Berater abzustimmen. Viertens konnte sich das Konsortium auf die Vertrauen stiftende Hilfe und Unterstützung eines Netzwerks lokaler Akteure verlassen, die das Projekt mit Interesse an seinem Erfolg begleiteten: Unternehmensleitungen, Gewerkschaftsvertreter, die Industrie- und Handelskammer, verschiedene Unternehmensverbände usw.

Die Zielkaskade des Projekt sah wie folgt aus: Zunächst sollten Weiterbildungsbeauftragte aus den beteiligten Unternehmen so qualifiziert werden, dass sie, im ersten Anlauf unterstützt durch die Berater, in ihren Unternehmen vollständige Bildungsbedarfserhebungen durchführen sowie darauf aufsetzende maßgeschneiderte Bildungsaktivitäten und Organisationsentwicklung einleiten konnten. Dies sollte wiederum in einer Weise geschehen, die alle Beteiligten so qualifizierte, dass sie im Rahmen der neu installierten Arbeitsstrukturen nunmehr lernten, selbstständig Bildungsbedarfsanalysen, Weiterbildungsplanung und damit verbundene Organisationsentwicklung durchzuführen. Übergeordnetes Ziel war es, ein selbsttragendes, nachhaltiges System der Personal- und Organisationsentwicklung zu installieren.

Das Projekt war über drei Handlungsebenen in Lernspiralen angelegt:

- *Ebene 1* bot eine gemeinsame Weiterbildung zur Bildungsbedarfsanalyse für die Weiterbildungsbeauftragten (WBB) aus den beteiligten Betrieben an. Durchgeführt wurde es von den Beratern sowie von weiteren ExpertInnen. Pro Unternehmen konnten mehrere Personen benannt werden. Auf dieser Ebene konnten die WBB auch über Erfahrungen mit der Anwendung des Gelernten (vgl. Ebenen 2 und 3) berichten und sich im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Unternehmen zusätzliches Erfahrungswissen erschließen.
- Auf der *Ebene 2* wurden in den beteiligten Betrieben Bildungsbedarfsanalysen und/oder Organisationsentwicklungsprojekte unter Leitung der WBB durchgeführt. Sie konnten so das auf Ebene 1 Gelernte sofort in von den Unternehmen selbst benannten Pilotbereichen anwenden. Dabei erhielten sie Unterstützung von den Beratern, damit diese erste Erfahrung mit dem Einsatz der Methoden auch die gewünschten Nutzeffekte zeitigte und erfolgreich verlief. Auf der Grundlage des erhobenen Bildungsbedarfs wurden passgenaue Weiterbildungsstrategien entworfen und geplant. Dabei erhielten die betrieblichen Akteure Unterstützung von den Beratern des Netzwerks der Weiterbildungsträger. In einigen Fällen zeigte sich, dass Weiterbildungsbedarf auch bei Führungskräften insbesondere der mittleren, aber auch der oberen Ebene bestand. Ein jedes dieser Projekte führte dann auf
- *Ebene 3* zu maßgeschneiderten Weiterbildungsaktivitäten, die nach Möglichkeit für Teilnehmer/innen aus mehreren Unternehmen zusammengestellt wurden, um die Kosten für das einzelne Unternehmen möglichst niedrig zu halten. Diese Kurse wurden dann von Spezialisten aus dem Träger-Netzwerk durchgeführt. Einige dieser Spezialisten waren schon an der Bildungsbedarfserhebung und -planung beteiligt. In jedem Fall konnten sie auf spezielle Schulungsunterlagen mit Problemschilderungen, technischen Spezifikationen und Aufgabenbeschreibungen zurückgreifen, die im Zuge der Bedarfserhebung in den Unternehmen gesammelt worden waren. Einige dieser

Kurse fanden in den Betrieben, z. T. an den Anlagen, statt. In einigen Fällen wurden Führungskräfte Schulungen im Unternehmen von den Beratern durchgeführt, die auch die Weiterbildungsbeauftragten Schulung gestalteten (Ebene 1) und/oder im selben Betrieb die Bedarfsanalyse oder ein OE-Projekt begleiteten (Ebene 2). Daneben wurden mehrere Transfer-Workshops durchgeführt, bei denen der Austausch zwischen den Unternehmen (Management und Betriebsräte) des Netzwerks im Vordergrund stand.

Die wichtigsten Ergebnisse auf der Projektebene

Anhand des Projektaufbaus, insbesondere der permanenten Rückkoppelung zwischen den verschiedenen Aktivitätsebenen des Projekts, lässt sich zeigen, dass das Curriculum zur Bildungsbedarfserhebung für die Weiterbildungsbeauftragten ebenso wie die Curricula für die unternehmensbezogenen Weiterbildungen und die Projekte in den Betrieben einem spezifischen „doing by learning“-Ansatz folgten. Alles vermittelte Wissen konnte sofort im Rahmen einer Bildungsbedarfserhebung und/oder einem Organisationsentwicklungsprojekt im eigenen Unternehmen angewandt werden. Die dabei gesammelte Erfahrung konnte im Kreis der Weiterbildungsbeauftragten ausgetauscht und im Abgleich mit den Erfahrungen der anderen reflektiert werden. Alle Materialien und Instrumente, die im Projekt verwendet werden (und z. T. für das Projekt entwickelt wurden), hatten die gleichen Anforderungen zu erfüllen, die für das Lernen insgesamt galten: Sie mussten einerseits zum Einsatz in den betrieblichen Projekten tauglich sein, sich zugleich jedoch auch zum systematischen Lernen von Einzelnen oder Gruppen aus bzw. in den Unternehmen eignen, also für die WBB-Lerngruppe ebenso wie für die an den Projekten beteiligten betrieblichen Organisationseinheiten. So wurde der Lernprozess über die Aneignung durch einzelne Personen hinaus als gemeinsamer praktischer und erfahrungsbasierter Veränderungsprozess organisiert. Lernen wurde so unmittelbar als nützlich und als Gelegenheit zur Verbesserung (und Selbst-Verbesserung) der Einzelnen wie der Organisation erfahrbar und damit auch attraktiv für weitere Lern- und Veränderungsprozesse ohne Projekt und Beratung.

Die Prinzipien dieses praktischen Lernkonzepts sowie der Personal- und Organisationsentwicklung sind in den nachfolgend vorgestellten sieben Grundsätzen der betrieblichen Weiterbildung normativ formuliert und sollen für alle drei beschriebenen Aktivitätsebenen (nicht nur des Projekts) zur Geltung kommen.

Sieben Grundsätze der betrieblichen Weiterbildung

1. *Der betrieblichen Weiterbildung sollte eine beteiligungsbasierte Bildungsbedarfsanalyse zugrunde liegen.*

Bildungsbedarf lässt sich nicht am Konferenztisch planen. Die Beschäftigten des jeweiligen Bereichs sollten aktiv in den Erhebungs-, Analyse- und Bewertungsprozess einbezogen werden. Ihre eigene Bewertung ist ebenso wichtig wie die der Bereichsverantwortlichen.

2. *Betriebliche Weiterbildung muss die Bedürfnisse aller interessierten Gruppen (stakeholder) berücksichtigen.*

Der Bildungsbedarf, wie er seitens des Unternehmens formuliert wird, muss sich auf eine Analyse der Unternehmenssituation und der strategischen Ausrichtung bei Produkten und Dienstleistungen in dem betreffenden Bereich beziehen. Gleichzeitig müssen die von den Beschäftigten eingebrachten Anforderungen in diese Feststellung des Bildungsbedarfs Eingang finden. Humanressourcen-Entwicklung basiert darauf, dass die Bedürfnisse beider Seiten unter einen Hut gebracht werden.

3. *Betriebliche Weiterbildung sollte in Verbindung mit praktischen Veränderungsprozessen im Unternehmen geplant werden.*

Bildungsbedarfsanalyse muss zu einem integralen Bestandteil aller technischen oder organisatorischen Veränderungsprozesse werden. Veränderungen führen immer auch zu Verschiebungen im Kompetenzgefüge und zu veränderten Kompetenzanforderungen. Humanressourcen-Entwicklung wird so zu einer Daueraufgabe im Rahmen von Veränderungsmanagement.

4. *Betriebliche Weiterbildung sollte immer einen Bezug zur Arbeit, zum Arbeitsbereich oder zum (derzeitigen oder künftigen) Arbeitsplatz der Lernenden haben.*

Lernen braucht eine Perspektive, d.h. einen angenommenen Anwendungshorizont und eine voraussichtliche Anwendungsumgebung. Es muss im Kontext der geplanten Veränderungen für die Lernende/n Sinn haben und „machen“. Daher ist die beteiligungsorientierte Kommunikation zu den geplanten Veränderungen, besser noch, die gemeinsame Planung dieser Veränderungen, von großer Bedeutung.

5. *Betriebliche Weiterbildung sollte, wo immer möglich, im Team angegangen werden.*

Bildungsbedarfserhebung ebenso wie der Erwerb neuer Kompetenzen sollten nach Möglichkeit in Teamstrukturen eingebettet sein. Gemeinsame Probleme und Veränderungsprojekte sollten als gemeinsame Herausforderungen, Lernen im Team als gemeinsame Problemlösungs- und Bewältigungsanstrengung erfahren werden können. Das wird in der Regel zum besseren und rascheren Funktionieren der Anwendung des Gelernten führen und den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

6. *Betriebliche Weiterbildung sollte eine kontinuierlich wahrgenommene Aufgabe sein.*

Alle Veränderungsprozesse sind und müssen daher auch als Veränderungen des Kompetenzgefüges und der Kompetenzanforderungen eines Bereiches geplant werden. Kontinuierliche Verbesserung bedeutet daher auch kontinuierliches Lernen. Lernen ist eine Form der Verbesserung und der Selbst-Verbesserung. Eine Organisation kann nicht besser werden, ohne dass ihre Mitglieder besser werden. Bildungsbedarfserhebung ist daher eine Daueraufgabe und sollte zu einem integralen Bestandteil der Definition von Management werden.

7. Betriebliche Weiterbildung ist eine Aufgabe der betrieblichen Selbstorganisation.

Insbesondere Letzteres verweist darauf, dass in diesem Lernkonzept betriebliche Weiterbildung als integraler Bestandteil von Management (auf allen Ebenen) und Veränderungsprozessen verstanden wird. Deshalb sollten Bildungsbedarfsanalyse und Kompetenzentwicklung zu einer kontinuierlich wahrgenommenen betrieblichen Aufgabe werden. Ein Unternehmen, das sich als lernende Organisation versteht oder eine werden möchte, darf die Entwicklung der „Humanressourcen“ weder intern noch extern delegieren. Zu einem integralen Bestandteil von Management auf allen Ebenen muss es werden, Lernarrangements mit und in der Arbeit zu ermöglichen. Regelmäßige Mitarbeitergespräche sind ein wesentliches Mittel, diese Aufgabe wahrzunehmen. Einer gesonderten Funktion Humanressourcen-Entwicklung sollte allenfalls die Aufgabe zukommen, diesen Prozess der betrieblichen Selbstorganisation zu unterstützen und durch Angebote zu flankieren.

Schulung für Abteilungsleiter/innen im Unternehmen

Im Folgenden wird eine Schulung der gesamten mittleren Leitungsebene der einzigen großen Firma des Projektnetzwerks, eines Herstellers von Damenoberbekleidung, beispielhaft dargestellt. Zu Beginn des Projekts beschäftigte das Unternehmen ca. 2.000 Menschen, davon mehr als die Hälfte in Fertigungsstätten in Süd- und Ost-Europa, Nord-Afrika und Südost-Asien. Bei der deutschen Zentrale sind Design, Erstmusterfertigung, Vertrieb und Service konzentriert. Die gesamte Produktion ist in Länder mit niedrigeren Arbeitskosten ausgelagert worden. Das Unternehmen ist 30 Jahre lang stürmisch gewachsen; ausgehend von einer kleinen Heimwerkstatt ist es einer der führenden internationalen Hersteller von Damen-Kombinationsmode des gehobenen mittleren Marktsegments geworden.

Als die Trainingssequenz für die gesamte mittlere Management-Ebene im Oktober 2002 trotz einer erstmals kritischen Marktsituation startete, lautete die dominierende interne Losung noch so, wie sie drei Jahrzehnte lang gelautet hatte: *Umsatz machen*. Über den Winter 2002-03 kam das Unternehmen zum ersten Mal in seiner Geschichte in schwereres Fahrwasser. Im Verlauf dieser kritischen Situation, die nicht nur diesem Unternehmen zu schaffen machte, verlor es 400 Beschäftigte, überwiegend in der Produktion und damit im Ausland, aber auch in der Zentrale.

Der Fall- und Lernkontext

Das Unternehmen ist eine Aktiengesellschaft; der Name des Vorstandsvorsitzenden ist zugleich der Unternehmensname und das Label einer von vier Hauptmarken. Er ist der Gründer und die große unternehmerische Persönlichkeit der Firma. Angesichts des scheinbar unbegrenzten Wachstums und Erfolgs kam niemand auf die Idee, dass die autoritär-paternalistische Führung des Unternehmens jemals zum Problem werden könnte. Ein junges und offeneres Topmanagement-Team kann meist das Unternehmen vor den heftigsten Attacken dieses kreativen Patriarchen schützen. Erst in jüngster Zeit ist die Personalabteilung, bisher vor allem Rekrutierungs-, Personaleinsatz- und Gehaltsabteilung, um die Personalentwicklungsfunktion mit einer angeschlossenen Organisationsentwicklung ausgeweitet worden. Alle drei Führungsfrauen dieser Abteilung nahmen am Weiterbil-

dungsbeauftragten-Training des Opti.net-Projekts teil. Im Zuge dieser Weiterbildung kamen sie auf den Autor zu und baten ihn, die erste Führungskräfte-Schulung des Unternehmens für die mittlere Ebene zu entwickeln und durchzuführen.

Für die 40 Abteilungsleiter und Abteilungsleiterinnen wurde das betriebliche Führungskräfte-Training an sechs Tagen über einen Zeitraum von insgesamt acht Monaten durchgeführt. Die eingangs getroffene Feststellung über Manager der mittleren Ebene, dass sie zwar in Lage seien, technische und Arbeitsabläufe zu organisieren, häufig aber nicht gelernt hätten, die Zusammenarbeit von Menschen als Lernprozess zu gestalten, traf für alle 40 Teilnehmenden uneingeschränkt zu. Dabei ist das Verständnis von Organisieren als „Organisieren von Menschen“ in einem Geschäft, in dem jedes Jahr mindestens zwei komplette Designkollektionen für vier verschiedene Marken entwickelt und zeitgenau zu den entsprechenden Messen auf den Markt gebracht werden müssen, von besonderer Bedeutung. Da das Unternehmen rasch gewachsen ist, kamen viele Führungskräfte der mittleren Ebene von anderen Firmen und brachten unterschiedliche Führungs- und Organisationserfahrungen mit. Von einer einheitlichen Betriebs- oder Führungskultur konnte also keine Rede sein. Daher stellten alle 40 Abteilungsleiter/innen zu Beginn des Kurses fest, sie hätten sich bei ihrem Eintritt in das Unternehmen bzw. in ihre jetzige Verantwortungsfunktion alleine zurechtfinden und ihren eigenen Weg gehen müssen. Andererseits hätten sie jedoch auch große Freiheiten gehabt, die Dinge so zu gestalten, wie sie sich das vorgestellt und vorgenommen hätten.

Was gelernt wurde

Die Inhalte der vier Module in wenigen Abschnitten zusammenzufassen ist nicht ganz einfach. Daher sollen hier nur die wichtigsten Botschaften der vier Module vorgestellt werden.

Botschaft des Moduls 1: Management und Führen

Die Aufgabe von Management besteht darin, Wissen und Kompetenz von Menschen in Produkte und Dienstleistungen für andere Menschen und Gewinn für das Unternehmen zu verwandeln.

Für viele Manager sind Organisationen vor allem Strukturen, Regeln und Hierarchie, man könnte auch sagen, ein Container, in dem sich Menschen befinden. Zu verstehen, dass Organisationen nur durch die Menschen und Gruppen von Menschen und ihre spezifische Weise der Zusammenarbeit leben, gibt jeder Führungskraft einen anderen Zugang zu der Aufgabe, Arbeit zu organisieren. Führen (im Unterschied zu Management) bedeutet dann, ein gemeinsames Verständnis (common sense) für gemeinsames Handeln zu entwickeln, anders gesagt, eine Leistungsgemeinschaft zu formen.

Botschaft des Moduls 2: Kommunikation

Führen heißt daher in erster Linie, für erfolgreiche Kommunikation verantwortlich zu sein. Das bedeutet vor allem, gemeinsame Lernprozesse zu organisieren, die zu einem gemeinsamen Verständnis für gemeinsames Handeln führen (common sense for common action).

Erfolgreiche, d.h. effektive, ergebnis-orientierte Kommunikation verlangt danach, (mit-) geteilte Handlungsvorstellungen zu schaffen. Um das zu bewerkstelligen, muss davon aus-

gegangen werden, dass keine der beteiligten Personen zunächst das gleiche Verständnis, sondern jede einzelne nur ihre spezifische Sicht der Wirklichkeit im Kopf trägt. Um Zusammenarbeit von Menschen erfolgreich zu organisieren, müssen sie jedoch ein möglichst gleiches Verständnis ihrer gemeinsamen Arbeit haben. Damit sie diese Vorstellungen teilen können, müssen die beteiligten Menschen zunächst befähigt werden, sich am Dialog über die gemeinsame Arbeit zu beteiligen, um insbesondere in Veränderungsprozessen gemeinsame Vorstellungen über das gemeinsame Handeln zu entwickeln und sich anzueignen. Wenn das gemeinsame Handeln auf der Basis so entwickelter Modelle erfolgreich ist, werden diese Modelle zu geteilten Modellen. Man kann diesen Verständigungsprozess auch als Lernprozess der individuellen Dekonstruktion und gemeinsamen Rekonstruktion beschreiben. Führen bedeutet also, Lernprozesse für gemeinsames Handeln zu organisieren.

Botschaft des Moduls 3: Lernen leicht machen und Projektmanagement

Lernen ist gemeinhin ein Prozess der virtuellen De- und Rekonstruktion von Wirklichkeit. Organisationsentwicklung ist ein Prozess der realen De- und Rekonstruktion der Wirklichkeit einer Organisation. So wie beide im Kontext der Veränderung einer Organisation untrennbar miteinander verbunden sind, kommt es darauf an, sie auch im Kontext des Lernens möglichst eng miteinander zu verknüpfen. Führen in Lern- und Veränderungsprozessen bedeutet, es den Beteiligten leicht zu machen, individuelle und gemeinsame Vorstellungen geteilter Handlungswirklichkeiten zu entwickeln.

Zur Kernkompetenz von Führungskräften sollte es gehören, Lernen leicht zu machen und dementsprechend Projekte zu managen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, durch die Moderation ergebnisorientierter und planerischer Prozesse Probleme lösende und sinnstiftende Kommunikation zwischen den Beschäftigten zu stiften. Führungskräfte sollten somit lernen, wie sie den Beschäftigten helfen können, „konstruktiv“ zu sein, und zwar virtuell und praktisch.

Botschaft des Moduls 4: Qualitätsmanagement und Kompetenz

Der Sinn von Qualitätsmanagement liegt nicht im Management von Qualität, sondern in der Verbesserung der Qualität des Managements. Ein fundamentales Merkmal von Managementkompetenz besteht darin sicherzustellen, dass die Menschen, für die man verantwortlich ist, ihre Arbeit kompetent erledigen können. Die Qualität von Managementkompetenz beruht wesentlich auf der Qualität ihres Kompetenzmanagements.

Es gehört zur Aufgabe von Managern, mit ihren Leuten in Gruppen- und Einzelgesprächen Ziele für die Entwicklung ihrer Kompetenz zu vereinbaren, ihrer eigenen Kompetenz wie die ihrer Gruppe, Abteilung usw. bezogen auf die gemeinsam zu erbringende Leistung. Diese Leistung sollte regelmäßig (mindestens einmal pro Jahr) geprüft, bewertet und in Verbindung zum individuellen und kollektiven Bildungsbedarf gesetzt werden.

Wie gelernt wurde

Die Lernarrangements des Führungskräfte-Trainings stehen in einer Entsprechung zu dem, was sich diese im Kurs über das Lernen und die Organisation von Lernprozessen aneignen. Denn ein Lernprozess, der das Leichtmachen von Lernen lehren soll, kann nicht erfolgreich sein, wenn er nicht selbst die Methoden der Ermöglichung von Lernen verwendet. Die Qualität von Kommunikation lässt sich auf den einfachen Satz reduzieren: Sagen was man tut und tun, was man sagt. Viele Manager nutzen nicht, was sie in Managementkursen gelernt haben (sollten), wenn sie es nicht unmittelbar zur Analyse und Reflexion darüber verwenden können, worin der Vorteil besteht, etwas anders zu machen. Lernen für die Praxis sollte deshalb praktisches Lernen sein. Dennoch bleibt festzuhalten, dass bei aller Relevanz des Praxiskontexts ein Lernarrangement auch einen Lernkontext eigener Art erschafft. Um erfolgreich sein zu können, berücksichtigt das didaktische Konzept somit zwei Praxisebenen: die Praxis im Kurs ebenso wie die außerhalb des Kurses. In Bezug auf Letztere werden während des Trainings Organisationsentwicklungsprojekte unmittelbar im Unternehmen in Angriff genommen und innerhalb des Kurses einem Reflexionsprozess unterworfen. Auf diese Weise wird der Kurs zum größten Organisationsentwicklungsprojekt, das jemals in den beteiligten Unternehmen in Angriff genommen wurde, ohne dass dafür speziell ein Berater oder gar ein Beraterteam eingekauft werden musste.

Die Praxis im Kurs

Während des gesamten Schulungsprogramms waren die einzigen PowerPoint-Präsentationen die der Trainees, die lernen sollten, wie sie die Resultate ihrer Veränderungsprojekte professionell vorstellen. Längere Inputs des Trainers beschränkten sich auf die systematisierte Zusammenfassung der thematischen Aspekte und visualisierten Strukturen, die als Ergebnis der Diskussionen und der Arbeit der Trainees in ihren Gruppen vorgestellt wurden. Zu Beginn eines jeden neuen Themas wurde der Stoff in Brainstorming-Sitzungen zusammengetragen und dann meist in Kleingruppenarbeit von drei, vier oder fünf Trainern auf Fälle und Aufgaben angewandt, denen überwiegend von den Trainees eingebrachte Arbeitskontexte oder –erfahrungen zugrunde lagen.

Das Brainstorming der ersten Runde zielte darauf ab, dass die Teilnehmenden ihre persönlichen Konstrukte äußern, um diese anschließend durch vom Trainer angewandte Visualisierungsmethoden sichtbar zu machen. Die so visualisierten Konstruktionen konnten dann diskutiert und auf diese Weise gemeinsam bearbeitbar gemacht werden. Verbunden mit einem konkreten Arbeitsziel, wurden im Plenum oder in Arbeitsgruppen dann neue gemeinsame Konstruktionen des Themas (in einigen Fällen sogar bis zu neuen Strukturierungen von Arbeit) entwickelt.

In einer zweiten Runde in Kleingruppen wandten die Trainees dann diese Methode der Analyse selbstständig auf ähnliche Fälle an und produzierten eigene Visualisierungen. Diese experimentelle Handlung diente nicht nur zur Einübung von Moderations- und Visualisierungstechniken, sondern führte darüber hinaus zu Bildern für Falllösungen, die anschließend im Plenum von einem zuvor gewählten Berichterstatter der Kleingruppe vor- und zur Diskussion gestellt wurden. So kamen nicht nur praktische Lösungen zustande, didaktisch gesehen war diese Phase besonders wertvoll, weil sie die Vielfalt der Konstrukti-

onen zu ein und demselben Gegenstand deutlich werden ließ. Denn dieselbe Aufgabe war meistens von jeder Gruppe auf eine andere Weise angegangen und gelöst worden. Die Erfahrung, dass es selbst bei vergleichsweise einfachen Aufgaben mehr als eine „gute“ Lösung geben kann, führte (auch nach der Selbstbeobachtung der Teilnehmenden) dazu, dass im Plenum sehr viel respektvoller und toleranter diskutiert wurde. Es zeigte zudem auf eindrucksvolle Weise, dass breite Beteiligung sich lohnt und zu wertvollen Ergebnissen führt.

Erst an diesem Punkt und mit ausdrücklichem Bezug zu den von den Trainees geschaffenen Bildern und Strukturen kam es dann zu allgemeineren, z. T. auch theoretisch und methodisch ausholenden Erläuterungen des Trainers zum Gegenstand sowie zu den verwendeten Methoden. Dies diente in der Regel als Auftakt zur Reflexion der gemachten Lernerfahrungen.

Einige Beispiele für angesprochene Themen und Methoden:

- Wie organisiere ich ergebnisorientierte und faire Beteiligung?
- Wie kann ich mich aktiv beteiligen?
- Wie bereite ich und leite ich Sitzungen und Workshops ergebnisorientiert?
- Wie kann man den Grad der Verbindlichkeit von getroffenen Vereinbarungen und Entscheidungen in Sitzungen erhöhen?
- Wie analysiere ich eine bestehende Arbeitsorganisation? Wie zerlege (dekonstruiere) ich sie und wie baue (rekonstruiere) ich eine neue nach selbstgewählten oder vorgegebenen Leistungszielen (die LEGO-Erfahrung)?
- Wie kombiniere ich diese Organisationsentwicklungsaufgabe mit einer Bildungsbedarfsanalyse?
- Wie kann ich dabei analytisch-planerische Werkzeuge einsetzen wie Entscheidungsanalysen, Ishikawa- oder Fischgrät-Diagramme, Flussdiagramme, Aufgabenanalysen usw.?

Zu einem späteren Zeitpunkt, als die Praxisprojekte (vgl. den nächsten Abschnitt) begonnen hatten, brachten die Trainees immer häufiger eigene Beispiele und Aufgaben in die Gruppenarbeit ein. Sie genossen geradezu die seltene Gelegenheit, eigene Arbeitsplatzprobleme oder sie im Rahmen einer Prozesskette gemeinsam berührende Probleme anzusprechen, zu diskutieren und nicht selten auch gleich zu lösen.

Ein wichtiger Aspekt der Schulung, der zu Beginn, zwischendurch und im Rahmen der abschließenden Bewertung von den Teilnehmenden überaus positiv eingestuft wurde, war der relativ intensive Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Abteilungen, mit denen man oft wenig oder nichts zu tun hatte und von denen man im Arbeitsalltag überwiegend nur dann zu hören bekam, wenn etwas schiefgegangen war. Da es im Alltagsgeschäft aber keine Kultur der Problemlösung über Abteilungsgrenzen hinweg gab, führte das in der Regel zu Abgrenzungen und defensiven Routinen statt zu Kooperationen. Der relativ intensive Austausch, als didaktischer Bestandteil des Programms mit genügend Zeit versehen, führte so im Kreis der Abteilungsleiter/innen, der zahlenmäßig größten Führungskräftegruppe, „zum ersten Mal“ (O-Ton) zu so etwas wie einer „Unternehmensidentität von unten nach oben“.

Praxis außerhalb des Kurses

In Zuge der Kursvorbereitung wurden die Personal- und Organisationsentwickler/innen des Unternehmens gebeten, eine Reihe von Organisationsentwicklungsprojekten zu benennen, die für die Abteilungen der Trainees oder für das Unternehmen insgesamt von Bedeutung sein könnten. Schon im zweiten Modul wurden die Trainees mit diesen Projektvorschlägen konfrontiert, die oft sehr sensible Geschäftsprozesse in Frage stellten. Sie konnten sie annehmen, ablehnen oder umdefinieren, mussten ihre Entscheidung jedoch in jedem Fall im Plenum begründen. Auf diese Weise mussten sie ihr Verständnis des Hintergrunds und Ziele des Projekts vor den Kolleginnen und Kollegen darlegen. Kein Projekt wurde abgelehnt, nur eines wurde erheblich modifiziert: Es betraf nicht weniger als die Verlagerung eines ganzen Produktionsbetriebes von Portugal nach Rumänien!

Nach der Auswahl der Projekte hatten die Trainees Zeit bis zum nächsten Kurstreffen (in der Regel einige Wochen später stattfindend), um den übrigen TeilnehmerInnen ihre Projektplanung oder erste Projektergebnisse vorzustellen. Die Projekte wurden dann offiziell als Organisationsentwicklungsprojekte beantragt, erhielten meist das beantragte Projektbudget und eine vorläufige Zusage für eventuelle Investitionskosten. Als „Projekt-Koordinator“ hatte jede/r Trainee Zugang zu allen von dem Projekt betroffenen Abteilungen. Bei jeder der folgenden Kurstreffen mussten die Trainees einen kurzen Statusbericht abgeben sowie zum Ende des Projekts die Ergebnisse vorstellen. Dabei waren auch kritische Einschätzungen zu erzielten Ergebnissen und zu Prozessproblemen erwünscht. Aufgrund des offenen Klimas in der Gruppe wurde davon auch reichlich Gebrauch gemacht. Nach Beendigung dieses ersten Projekts sollten Vorschläge für neue umrissen und begründet werden. Es ist nicht übertrieben festzustellen, dass im Verlauf der achtmonatigen Dauer des Kurses sehr wichtige Projekte erfolgreich durchgeführt wurden: auf Abteilungsebene, aber auch für zentrale Geschäftsprozesse über mehrere, in einem Fall sogar über alle Abteilungen hinweg. Die Projekte wurden durch ein gemeinsames Monitoring der Kursteilnehmenden und des Trainers begleitet, wobei alle erlernten Methoden, Instrumente und Techniken im konkreten Kontext erklärt und angepasst werden konnten.

Ein weiteres Instrument, das hier zum Einsatz kam, war der „Selbstvertrag“. Gleich am ersten Kurstag erhielten die Teilnehmenden einen tabellierten Vordruck, mit dem die Teilnehmer lernten, in Sitzungen und Workshops getroffene Vereinbarungen quasi nebenher zu protokollieren. Zweck dieses Vordrucks war es, all die hilfreichen kleinen Dinge, die während des Kurses von den anderen Teilnehmenden oder vom Trainer gelernt wurden, zu notieren und sie als Abteilungsleiter/in in der täglichen Arbeit anzuwenden. Diese Notizen zur Selbstbeobachtung sollten dann zu kleinen persönlichen Veränderungsprojekten führen. Quasi im Ausklang jedes Trainingstags mussten (später durften) alle kurz berichten, welche Selbstverbesserungsidee sie notiert hatten. Zu Beginn des nächsten Kurstermins gab dann jede/r einen Kurzbericht, wie er oder sie mit welchem Erfolg diese umgesetzt bzw. die Umsetzung in Angriff genommen hatte.

Beispiele für persönliche Verbesserungspunkte

- Wie analysiere ich ein wahrgenommenes Problem?
- Wie kann ich meine Mitarbeiter/innen durch systematische Beteiligung motivieren?
- Wie grenze ich ein Projekt ein, plane und organisiere es?
- Wie bereite ich für ein internes Publikum kurz und knapp Projektergebnisse auf (max. 10-15 min.)?
- Wie bereite ich eine aussagefähige Präsentation vor?
- Wie kann ich PowerPoint sinnvoll nutzen?

Schlussfolgerungen und wichtige Lernerfolge

Weiterbildungs- und Organisationsentwicklungsprojekte mit einer Netzwerkstruktur, deren Ziel es ist, eine Praxisgemeinschaft zu formen, können offensichtlich für Unternehmen interessante und anschlussfähige Lernperspektiven schaffen. Dies gilt in besonderer Weise für KMUs, die sich seltener in der Lage sehen, Geld und Zeit für Weiterbildung aufzuwenden, vor allem dann, wenn es nicht um Führungskräfte, sondern um Mitarbeiter/innen ohne Führungsfunktion geht. Die Attraktivität des hier vorgestellten Weiterbildungsangebots erklärt sich in erster Linie aus der Möglichkeit, maßgeschneiderte, auf die konkreten und akuten Bedürfnisse zugeschnittene Weiterbildung zu erhalten. Ebenso anziehend ist das Angebot, sich mit anderen Unternehmen, die dieses Netzwerk bilden, auszutauschen. Allerdings muss hier ergänzt werden, dass beim Opti.net-Netzwerk gerade der Umstand, dass mit einer Ausnahme alle Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen kamen und nicht oder kaum miteinander konkurrierten, zumindest anfänglich von erheblicher Bedeutung war. Mit dem wechselseitig gewonnenen Vertrauen schwanden solche Vorbehalte.

Gleiches gilt erstaunlicherweise auch für das Beraternetzwerk. Trotz anfänglicher Wettbewerbsbefürchtungen zeigte sich rasch, dass diese Beratungsstruktur zu einer Festigung bestehender Kundenbezüge führte, und zwar nicht obwohl, sondern weil für bestimmte Aufgaben die spezifische Expertise anderer Berater einbezogen wurde. Dabei konnten für jeden Fall sehr spezifische Beratungs- und Maßnahmebündel geschnürt werden, die von den einzelnen Beratungsfirmen alleine z. T. weder sachlich noch zeitlich hätten bewältigt werden können. Die den Unternehmen angebotene Expertise wurde so umfangreicher, zugleich wurden die Möglichkeiten, voneinander zu lernen, verbessert.

Auch das Netzwerk der Weiterbildungsträger ließ sich in diesem Projekt auf einen völlig neuen Ansatz der Lernberatung und der nachfragegesteuerten, maßgeschneiderten Angebotspolitik ein. Sie konnten sich auf diese Weise Kundenkreise erschließen, die ihnen normalerweise kaum zugänglich gewesen wären.

Nicht weniger kurz sind die Schlüsse, die sich aus dem passgenauen Führungskräfte-Training bei dem einzigen Großunternehmen des Projektnetzwerks ziehen lassen. Die Annahme, dass anschlussfähige Lernarrangements, das Andocken an konkrete Praxiskontexte, von entscheidender Bedeutung für die Effektivität und Viabilität solcher Trainings seien, ist vollauf bestätigt worden. Der ausschlaggebende Unterschied liegt darin, Lernsituationen mit unmittelbaren Anwendungskontexten zu verbinden, die für die Lernenden und ihre jeweiligen Praxisumgebungen nützlich sind. Es hat sich gezeigt, dass es so möglich ist, mit einem methodisch und instrumentell praxisnahen Führungskräfte-Training weitreichende organisatorische Entwicklungen in einer Organisation anzustoßen, kontrolliert zu

begleiten und erfolgreich zum Abschluss zu bringen und damit intensive Lernkontexte zu schaffen, die nachhaltige Wirkung erzeugen können.

Unter solchen Bedingungen kann die Weiterbildung auch einen wertvollen Beitrag zur Gemeinschaftsbildung in der Organisation leisten und so den Gedanken der Leistungsgemeinschaft fördern. Von den anfangs 40 Kursteilnehmenden haben über die acht Monate nur zwei den Kurs verlassen, weil akute Arbeitsprobleme sie aus dem Tritt brachten. Die allgemeine Abwesenheitsrate war ungewöhnlich niedrig.

Parallel zum Abteilungsleiter-Training wurden auch die Topmanager der vier Marken des Unternehmens, also die unmittelbaren Vorgesetzten der Abteilungsleiter/innen, von einer sehr renommierten Beratungsfirma geschult, auch sie zum ersten Mal. Diese Firma setzte dabei didaktisch auf die traditionellen Lehr- und Ratgeberkonzepte („Sie sagen uns, was Ihr Problem ist. Wir sagen Ihnen, wie Sie es lösen.“). Diese Weiterbildung hatte mit massiven Anwesenheitsproblemen zu kämpfen und wurde nicht geordnet zu Ende geführt. Da der Abteilungsleiterkurs aber einen beteiligungsorientierten Ansatz von Veränderungsmanagement im Unternehmen implantiert hatte und die Abteilungsleiter/innen dabei aktiv zusammenarbeiteten, hatten ihre Vorgesetzten plötzlich große Probleme, mit der Dynamik und dem Tempo mitzuhalten, mit denen Veränderungen im Unternehmen in Angriff genommen wurden.

Literatur

- Curriculum, 2003: Curriculum zur Qualifizierung von betrieblichen Weiterbildungsbeauftragten. Hrsg. von Arbeit und Leben Bielefeld. Bielefeld.
- Franz, Hans-Werner, 2003: How organizations learn – a theory of learning and organizational development. In: Nyhan, Barry; Cressey, Peter; Kelleher, Michael; Poell, Rob (Hrsg.): Facing up to the Learning Organization Challenge. Vol. 2: Selected European Writings. Thessaloniki: CEDEFOP, S. 50-72.
- Glaserfeld, Ernst von, 1998: Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. 2. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kurtz, Thomas, 2002, Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Hf. 6, S. 879-897.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne, 1991: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Wenger, Etienne. 1998: Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: University Press.

Dr. Hans-Werner Franz
 Sozialforschungsstelle Dortmund
 ZWE der Universität Dortmund
 Evinger Platz 17
 D-44339 Dortmund
 T 0231.8596.236
 E-Mail-Adresse: franz@sfs-dortmund.de